

# 人本策略在融合教育教師壓力調適 訓練之運用

張美華<sup>1</sup>、簡瑞良<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 國立嘉義大學特殊教育系助理教授、<sup>2</sup> 國立嘉義大學特殊教育系副教授

## 壹、前言

McLaughlin 和 Schofield(1999)強調任何一位參與特殊教育工作者皆會同意與特殊學生接觸互動的確需要更高層次和品質的專業能力。Bos 和 Vaughn(2002)指出大多數有學習與行為問題的學生在普通班接受教育，這些學生有的有相當嚴重問題需提供特別協助與支持服務方能在普通班學習。筆者將這些在其普通班級中有特殊學生的普通班教師稱之為融合教育教師(inclusive education teacher)，以下簡稱為融合教師。

融合教師常面臨特殊兒童學習與行為問題的專業壓力和挑戰，也常經歷班級經營與教學績效的挫折和無奈。然而不管在專業的研究或實際的學校行政系統卻很少能針對教師日常面臨的挑戰提供有效降低壓力感與挫敗感的策略或支持系統(張美華、簡瑞良，2006)。教師在這種缺乏克服壓力與挫折的策略及缺乏協助與支持的資源系統之下產生了情緒與心理適應問題，不僅嚴重地影響教師本身的身心健康及教學效能的發揮，同時也對學生在學業學習及人格心理成長產生了負向影響(郭峰偉，2000；黃宏建，2002；鄭媛文，2005；Beck & Gargiulo, 1983; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003)。

協助人類改善壓力的策略有許多種，有的偏重藥物治療與控制，如 Servan-Schreiber(2003/2005)指出西方國家最常使用的藥物大部分與治療壓力有直接關係；有的採用行為治療或認知行為治療模式(Barkham & Shapiro, 1990; Shapiro & Cole, 1994)等方法；但採用人本策略(humanistic strategy)處理壓力問題的文獻並不多見。雖然如此，筆者認為人本策略的一些觀念與技術應是有助於教師壓力的改善，因此本文嘗試從人本策略的一些可運用於壓力調適的重要內涵及特色整理設計出一套壓力調適策略即 HUMANISTIC 策略，期待能協助融合教師在面對工作壓力及挫敗時有一個參考的調適策略可資運用。

## 貳、融合教育教師壓力的形成原因

不管國內或國外研究，教師面臨相當程度的工作壓力已獲許多研究証實（李勝彰，2003；郭耀輝，2004；黃宏建，2002；黃義良 2000；Beck & Gargiulo, 1983; Forlin, 2001）。筆者嘗試將融合教師較常見的壓力形成原因歸納為以下幾點。

### 一、專業能力不足

Forlin(2001)及 Williams 和 Gersch(2004)發現教師自覺專業能力不足最讓融合教師感到壓力。國內學者李水源和陳琦蓉（2003）與黃瑋苓（2005）的研究亦有類似的結論。特殊學生的障礙特徵、形成原因、特別需求、特殊限制、因應方式、能力差異及個性特質等的確呈現極大個別差異，導致許多融合教師缺乏專業能力為他們設計合適的教學目標、教學策略、教材內容及評量方式。

### 二、心態信念不佳

Winograd(2000)認為教學本身即是一種充滿情緒壓力的工作(emotional stressful work)。筆者認為許多融合教師的壓力來自於他對特殊學生及對本身之教師角色的信念與心態。Ross, Bondy 和 Kyle(1993)認為教師信念(teacher belief)是影響教學成效的關鍵因素。王恭志(2000)、孫志麟（1999）和黃淑苓（1997）的研究皆支持教師信念與教學行為、教學態度、教學決定及教學成效有相當密切關係。然而許多融合教師對其教學信念卻常未察覺（張美華、簡瑞良，2006）。

鈕文英（2003）認為教師的信念、態度、期望及能力會深深影響融合教育的課程與教學計畫。吳永怡和楊麗香（2002）強調普通班教師對特殊學生的接納與支持態度是融合教育的成敗關鍵。根據筆者的實務觀察與研究發現，許多融合教師一直仍存有一種根深蒂固的信念與心態，認為這些特殊學生不是屬於他應該要教的學生，教導特殊學生應是特殊教育教師的工作，特殊學生應被安置在特殊班、資源班、特殊學校或特殊教養機構，不應被安置於普通班。這種消極的信念與心態不僅傷害了特殊學生學習權利及學習動機，也傷害了融合教師本身的教學熱忱、壓力調適能力、自我價值感及身心健康。可惜許多融合教師並未自我察覺到這一點，因為不願或自覺無力接納即會導致師生關係衝突或緊張的機會增加，這即是形成融合教師壓力及教學挫敗的關鍵來源。

### 三、行政支援不夠

Brownell, Smith, McNellis 和 Miller(1997)及 Engelbrecht, Oswald, Swart 和 Eloff(2003)及 Forlin(2001)的研究均認為行政支援不夠或行政支持不足是導致教師壓力的重要因素之一。國內學者林貴美（2001）和鈕文英（2002）的研究發現許多融合教師感到行政資源與支持不足及專業知識缺乏等因素限制之

下，深感挫折與壓力，導致影響融合教育成效。

筆者曾提倡「一念接納即融合」或「一念感動即融合」的觀念，只要融合教師能看到或將心比心地體會到特殊學生及其家長的挫折、無奈與痛苦掙扎的心情；能感受到這些學生可愛良善的本性及極具潛能的優勢能力；能敏覺他們微小卻可貴的進步，教師即能因了解而產生諒解、寬容、接納及感動的心態。當融合教師願意接納這些特殊學生，融合教育即獲得成功關鍵的最重要一步。

#### 四、教師期待太高

Lloyd 和 Kanffman(1995)認為教師對學生行為的期待影響學生能否在最少限制情境(*less restrictive settings*)成功的關鍵因素。筆者認為教師期待(*teachers' expectations*)不僅會影響教師的態度及教學成效，同時也會影響教師對壓力程度的知覺。

筆者發現許多融合教師對自己、特殊學生、家長及學校有太高期待，導致給自我及學生很大的壓力，也產生很多的挫折與痛苦。如期待自己一定要很快及有效地改變特殊學生；期待特殊學生要能遵守團體規範及跟上進度或預期目標；期待特殊學生家長一定要很用心及配合；期待學校能給予支持或協助如減少班級人數、提供生活助理員等。融合教師對自己或學生期待太高，壓力也相對提高，挫折機會也相對增大。

#### 五、問題行為太多

黃瑋苓(2005)的研究顯示融合教師主要壓力來源是學生問題行為的困擾，其次才是專業知能不足，再其次依序為工作負荷太重、角色壓力衝突及社會支持不夠。國外研究亦支持許多融合教師認為在其普通班級內的特殊學生之問題行為是他們壓力的最大來源(Forlin, 2001; Williams & Gersch, 2004)。根據 Hersh 和 Walker 的研究，小學教師最難接受的問題行為最首要的是學生偷竊(*student steals*)，其次是學生自我摧殘(*student is self-abusive*)，再其次是在責備矯正中仍在班上表現不合宜行為(*student behaves inappropriately in class when corrected*)(引自 Lloyd & Kanffman, 1995)。

上述這些特殊學生的問題行為有時候嚴重地讓教師難以接受及處理，也讓教師倍感挫折與壓力。然而 Sands, Kozleski 和 French(2000)提醒教師要記住所有行為皆是學習而來的(*All behavior is learned*)，因此要發展一個對所有學生皆有利的學習環境。另一方面也提醒教師要看孩子的全面(*looking at the whole child*)，要注意學生所有的需求及其已具備的能力。

綜合上述學者觀點，筆者認為縱使有時特殊學生的問題令人難以接受，但教師應深信行為是學習而來，只要提供好的學習環境，能充分支持、鼓勵及教

導，學生亦能學到好的行為。另一方面，提醒教師要看孩子的全面，不要只注意其負向或不合宜行為，亦應看到其優點、能力及內在的需求，如此教師方較能調整內在的期望及調適壓力。

## 參、人本策略的意義及特色

### 一、人本策略的意義

張春興(1989)認為人本論(humanistic theory)廣義觀是指一切強調人性尊嚴和注重個人自由與自我價值的理論，狹義觀可視為人本心理學(humanistic psychology)。並認為人本心理學主要目的在於幫助個體能夠健康發展，進而自我實現及利益社會。Chaplin(1985)認為人本心理學是屬於心理學範疇中一項的理論與治療系統，它強調人類特別的心理過程如個體的獨特性(the uniqueness of the individual)、主觀經驗的有效性(the validity of subjective experience)、做選擇的自由(freedom of choice)、每位個體努力實現其潛能的趨勢(the tendency for each individual to strive to realize his potential)。

目前在文獻上尚未發現對人本策略有明確定義，筆者根據上述學者對人本論及人本心理學定義，嘗試為人本策略下一個暫時性定義：

人本策略是指依循人本心理學或人本治療(humanistic therapy)的觀念或理論所發展出來的幫助個體在學業、壓力、情緒、人際及行為等問題獲得更好、改善或解決的方法與技術。

### 二、人本策略的特色

人本策略並非只是一個單一策略，它涵蓋許多以人本心理學或人本治療觀念為基礎的策略。在這些策略中，彼此存在著一些差異，但大體上它有些共同的特色。

#### (一)發展自我價值

歐用生(2001)認為人本心理學強調以人為本，肯定人的價值及自我實現的潛力，重視人性的積極面，並強調教育目的不應只是知識習取，而在於如何協助個人發展。陳玉芳(1998)認為人本心理學與傳統行為學派最大不同在於強調人的主體性和個人的尊嚴與價值。人本心理學派對人性看法充滿積極觀點，認為人是美好的，每個人內心都有一股激發積極向上生長的力量。

郭為藩(1992)強調人文主義心理學(Humanistic psychology)最終的目的在於提高人的價值及尊嚴，同時去激發個人潛能。Merry(1995/1997)強調人本心理學最重視人類生活的品質—人是如何成長發展？也提供許多幫助個體使生命更有價值的方法。從上述學者觀點可知，人本策略皆有一共同特色，即協助

個體發展其自我價值及潛能，進而協助其生命有更好的品質。

## (二)強調自我覺察

人本心理學者很重視個體對其情緒、行為及想法等的自我覺察。例如 Nevis(2000/2005)強調自我覺察的重要，並強調沒有覺察就沒有改變，同時也引用 Maslow 觀點，認為擴展覺察及更高層次的洞察力比減少症狀更具效果。Brooks 和 Goldstein(2004/2004)提及如果能夠自我覺察自己的行為模式，就有助於找到深刻影響自己生活的情緒及想法。Webber, Scheuermann, McCall 和 Goleman(1993)認為自我覺察個體本身的行為可以導致個體的行為改變。洪若和(1991)認為自我覺察是人類潛能的根源，拓展自我覺察即能讓自我更成長。

## (三)重視關懷接納

人本心理學代表人物之一 Rogers 認為當一個人在被同理、接納、關懷的氣氛之下，其自我實現的潛能即能夠發揮（張蕊苓，1991）。人本心理學或人本心理治療的學者皆會強調治療者與被治療者之間的關係，同時也強調治療者應展現對當事人真誠一致的態度、無條件的積極關懷及正確的同理心。Rowan(1983/1990)也認為真正的接納必須包含真正的了解。能自我接納本身缺點及各方面限制時，潛能方能發揮。因此教師不只要對學生表現關懷與接納態度，也應對自己表現自我關懷及接納態度。

## 肆、HUMANISTIC 策略的主要觀念及其在融合教育教師壓力調適之運用

根據上述融合教師壓力形成原因及人本策略的意義及特色，筆者嘗試提出 HUMANISTIC 策略供教師在壓力調適之運用。此策略共計有十個步驟，按各步驟英文名稱取其字首，恰巧為 humanistic 此單字，為讓使用者方便記憶，名之為 HUMANISTIC 策略，以下簡述其主要觀念及各步驟策略在壓力調適之運用。

### 一、H：Highlight Your Worth (強調你的價值)

許多研究皆支持當個體失去自我價值感而產生低自尊(low self-esteem)時即會衍生許多學習、社會情緒行為及心理適應方面的問題(Cross, 1997; Goodwin, 1999; Street & Isaacs, 1998; Turner, 1999)。Klesse(1994)和 Schine(1991)也認為當個體能自覺他們的貢獻對別人而言是有價值和重要的即能提升自尊。

根據現實治療法創始者 Glasser(1986)觀點，愛與被愛及自我價值感是每一個人類心理二大需求，也是心理健康之二大基石。筆者認為自我價值感也是對抗壓力、調適挫折的一個很重要元素，因此因應壓力的第一個步驟是要體會到

自己的價值。例如想一想雖然無法教好所有學生，但自己仍能鼓勵幫助某些學生及家長或教會某些學生一些觀念或技術；同時也能照顧家庭兒女、奉養父母等，這些都是自己的價值。能看出自己長處及自我價值即較能面對壓力及調適挫折。融合教師增進自我價值感最好及最直接的方式即是對特殊學生付出關心、耐心及提供協助與教導；另一方面則是鼓勵家長，讓他們對自己子女更有信心及更有愛。

## 二、U：Unite resources and people (聯結資源和人)

人際的支持是克服壓力的一個重要資源（黃志雄，2005；黃智慧，2003；黃瑋苓，2005；鄭媛文，2005；韓玉芬，2004；Ford & Procidano, 1990; Gersten, Keating, Yovanoff, & Harniss, 2001; Williams & Gersch, 2004）。融合教師如能與同儕彼此分享教學經驗或挫折感並能彼此給予情感或專業上的支持，此舉有助於彌補因行政支援不足所帶來的挫折感並能協助自己減輕壓力。家人的支持也是許多教師釋壓的一個重要資源，例如在學校經歷了許多不如意或挫折，回到家看到可愛的兒女或家人對你的肯定，這些支持力量也能幫助融合教師克服挫折及壓力。

## 三、M：Meditation (靜坐冥思)

Brazier(1995)強調覺察自己的呼吸是靜坐冥想的第一步，也是一種覺察自我的存在及獲得平靜的方法。Kleinke(1998/1998)認為呼吸與自我放鬆有很大的關係。Tloczynski 和 Tantriella(1998)提到禪的呼吸冥想(Zen breath meditation)主張把注意焦點專注在自然的呼吸過程，縱使有時有念頭或其他分心的事升起，注意力仍要回到呼吸本身。綜合上述，本文所強調的靜坐冥想是指教師們如能養成平日讓自己有一段靜下心的時刻，在此時此刻放下事務，讓自己很輕鬆的靜靜地去觀察呼吸，覺察在一呼一吸之間肚子脹縮起伏的過程，即能達到放鬆及心靜的效果，同時也能增進壓力的調適能力。

## 四、A：Awareness (覺察)

增進自我覺察能力即能提升自我控制力(Mathes & Bender, 1997; Snider, 1987; Swaggart, 1998; Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993)。Yeh(2006)引用 Collier 觀點認為對師資生建立高度自我覺察(self-awareness)對其教師專業成長是很重要的，同時引用 Totone, Sherman 和 Palmer 的看法，認為增進自我覺察及鼓勵審視學習的過程是培養反思教學的有效方法。教師如能在平時練習覺察自己的想法、情緒、心態、信念、動機、偏見等內在心理過程及覺察自己外顯的行為與態度及外在情境刺激因素，不僅能增進對自我的了解，也能增進對於導致壓力的內外因素的覺察能力，同時透過覺察過程練習

去避免或克服這些因素的產生或影響。

### 五、N：No bias, No judgment (無偏見及批判)

李元松(1990)主張「『我見』才是解脫的障礙」(頁1),並指出「凡有所見皆是邪見」(頁48),並認為所謂的「無明」即是「一種無端的知見—憑空而起的一種觀念」(頁42),「凡有所見,通通都是無明」(頁232)。筆者認為無明亦可說是無端地起了「我見」--我的見解、看法、判斷、觀念、價值觀及標準等,這些我見形成人與我之間的衝突與痛苦,也生成了許多貪瞋癡的無明煩惱。

教師期待即是一種我見,許多人際衝突來自彼此的偏見與批判,這些衝突也導致生活及工作上的壓力。師生關係的衝突、學生問題行為的處理、親師之間及同事與校內行政的溝通問題等常是導致教師壓力的來源,然而這些因素也常源自於教師本身的偏見與批判,但很少教師能自覺反思到此點。

Roach(2000/2001)曾言我們所遭遇到的人、事、物,就其本身而言並沒有所謂的好或壞,我們看待事物的方法其實源自我們本身。筆者認為所有的見解看法都源自於個人的主觀意識及經驗,因此都是一偏之見,太堅持自己的看法與判斷常是人際溝通的障礙,也阻斷了同理及了解別人心境與困境的機會。如果教師能養成對自己見解或判斷有自覺反思的習慣,甚至更進一步養成不隨便批判別人及能肯定別人價值的習慣,教師即能減少許多因人際衝突所帶來的挫折與壓力。

### 六、I：Imagination (想像)

Rowan(1983/1990)曾提及人本與行為學派學者一樣,常採用一些引導式的想像去協助個體。馮觀富(2005)認為鬆弛反應訓練的方法之一即是創造性意象,利用預先設計好的錄音帶為指導語,引導個體進入一個平和、安詳的心靈世界。魏麗敏和黃德祥(1995)指出「心理想像法(Mental Imagery)是利用心理想像,將過去、現在與未來有關的經驗與事件,使之鮮活的歷程」(頁407)。張春興(1989)將想像定義為「將記憶中的經驗與意象予以整理組合從而產生新意象的心理歷程」(頁321)。許多的壓力因想像而來,我們想像了許多可怕、挫敗、困窘及慌亂的情境,讓自己壓力沉重,因此緩解壓力的方法也可透過想像的內在心理過程。教師可於平時練習觀想讓自己平靜、輕鬆及喜悅自在的畫面,或透過對風景相片圖畫及音樂的欣賞,再加上想像及呼吸的調整,讓自己放鬆下來。在另一方面,也可透過想像去觀想學生的優點或好的行為,或曾經令自己感動的動作或表現,如此可減緩壓力感。

## 七、S：Self-actualization (自我實現)

Ford 和 Procidano(1990)的研究證實自我實現與自覺到社會支持有正向相關，對憂鬱及壓力有調適的作用，並指出自我實現者的特徵是人際功能好、對別人有同理心、有效能地處理生活問題及將注意放在當下。人本心理學者 Rogers 和 Maslow 皆肯定人類有自我實現的潛力及心理需求。Merry(1995/1997)曾引用 Rogers 的話，認為人從出生開始便不斷地力求充分發揮功能，並認為自我實現傾向是選擇有建設性、利人利己及提升生命品質的方向發展。

當個體發現他有能力幫助別人即會產生自我價值感；當個體覺得他的能力有在發揮或對別人有貢獻時即能產生自我實現感。融合教師如能將教學專業也當成助人志業，協助學生獲得知識與技能，也幫助學生獲得學習與人際成功經驗。在另一方面，教師也可協助家長獲得對其孩子好的教育方法與觀念及提供有用的社會資源協助家長改善家庭困境。在這助人過程中，教師不僅能得到工作成就感及價值感，也能有助人快樂感，這些都是減輕工作壓力及挫折的良方。

## 八、T：Think positively (正向思考)

許多人的壓力原因之一是思考的習慣不良，腦中常充斥著負向或自我挫敗的想法。這樣的思考習慣會讓自己越來越覺得沒有能力及價值，也會讓自己的壓力越來越大，潛力越來越難發揮。Peale(1980/203)提及正面的思考會使你的行動帶來正面的力量及形成正面的結果，並認為我們的身體狀況大部分由情緒決定，而情緒則由我們的思考所控管，想法可以決定人的一生，也可以治癒疾病。春山茂雄（1996/2002）從醫師的專業背景指出當一個人發怒或感受到強大壓力或腦中出現負面思考時，腦內會分泌一種去甲腎上腺素(Noradrenaline)的荷爾蒙，具有很強的毒性，導致生病。但如果抱持正面思考，凡事往好的方面想，或為社會、人們盡心盡力，腦內就會分泌「腦內啡」如  $\beta$  內啡肽( $\beta$ -endorphin)，一種使腦細胞活性化、身體健康或感覺情緒舒暢的荷爾蒙。教師如能對學生、對生活的經驗養成正向思考習慣，教學的工作壓力亦會減輕不少。

## 九、I：Introspection (內省)

陳美玉（2000）強調教師反省能力的養成應是師資培育的重要目標，教師可從師生合作互動反省中改變教學品質，學生亦能在此過程發展高層後設認知(meta-cognition)能力。廖居治（2005）建議師培機構應培養師資生自我省察的學習文化，因為在理論與實踐之間須透過自我省察功夫方能在專業上不斷進步。反思對於了解教師在教室中為何行動(act)或如何行動是很基本的心理過程。解開及檢驗(unpacking and examining)反思也是想繼續發展成一位有效能的



教師及一位新進教師(novice teacher)學習複雜教學事務所必要的過程(Romano, 2006)。陳國泰(2003)認為教師的實際知識(practical knowledge)常具經驗性與反省性特質，教師從自己教學經驗反省過程中累積許多教學知識與策略，因而提升教學成效。

當融合教師見到特殊學生表現不如理想，想要求或改變學生，一定會覺得很大的壓力感，何妨試試內省的方法，思考自己的信念心態是否積極？在教學的方法、態度及使用的教材內容是否真的合適學生？或能否吸引學生注意及提升學習動機？教學的目標合不合理？若不能應如何修正？如果教師能養成內省習慣，這些從實務教學經驗中所獲得內省反思的智慧，常有助於教師解決實際的教學與學生行為問題、提升特殊教育專業能力或減輕工作壓力與挫折。

#### 十、C：Caring for yourself and others (關懷自己與他人)

Ford 和 Procidano(1990)的研究發現，越能自我實現者越能同理別人、越有好的人際技巧及越能關懷支持別人，同時別人也同樣地如此回報他。人本心理學者很重視治療者或老師對當事人(client)或學生的同理、接納及溫暖的正向關懷，同時堅信人在被充分同理和接納、無條件的正向關懷和充滿真誠的情境中，人是會往正向的方向去改變。Newcomer 認為「溫暖、接納、非威脅恐嚇的環境乃是自我覺知與自我發展的必要條件」(引自楊坤堂，2000，頁 115)。許多的教學壓力在於不接納自己也不接納學生，真正的深度接納來自於真正的同理與了解(Rowan, 1983/1990)，真正的接納也會產生正向的關懷，同時也會讓自己或給別人的壓力消融不少。

林毓芬(1997)認為人本心理學者有一個很大的共同基礎，那即是人必須愛己(self-love)，愛人包含愛己在內。Nevis(2000/2005)指出自我照顧是照顧當事人的第一步。教師在關懷學生之餘也不應忘記要關懷和照顧自己，因為唯有自己站穩了，方有能力照顧別人。

### 伍、結語

在融合教育潮流之下，許多融合教師面臨更多的壓力與挑戰似乎已是難以改變的事實。教師雖然無法改變融合教育的政策，那改變自己面對融合教育的想法與心態可能是因應壓力的一個好的方式。

HUMANISTIC 策略的十個步驟可分為四個階段，第一階段是從個人自我價值的發現開始，聯結外在資源及人際支持為第二階段，第三階段是內在自我潛能開發階段，包含靜坐冥想、覺察、放下我見、想像、自我實現、正向思考及內省等技術的學習，最後是實踐關懷階段。教師在 HUMANISTIC 策略的學

習中，能從看重自己、珍惜別人、發展自己及關懷別人的過程中學會壓力調適。由於 HUMANISTIC 策略的十個步驟皆源自於人本心理學的思想，此策略目前尚在發展階段，但相信人本策略的觀念能給融合教師在面對融合教育壓力時有一個值得參考的方向。

## 參考文獻

- 王恭志(2000)。教師教學信念與教學實務之探析。教育研究資訊,8(2),84-98。
- 吳永怡、楊麗香(2002)。融合教育的發展與實施。載於國立台東大學特殊教育中心主編,特殊教育叢書(16):融合教育,1-18。台東:國立台東大學特殊教育中心。
- 李元松(1990)。21世紀的禪。台北:現代禪。
- 李水源、陳琦蓉(2003)。普通班教師面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。臺北市立師範學院學報,34,1-20。
- 李勝彰(2003)。國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究。未出版之碩士論文,國立彰化師範大學,彰化。
- 林貴美(2001)。融合教育與學校再造。載於國立嘉義大學特殊教育中心主編,融合教育論文集,1-20。嘉義:國立嘉義大學特殊教育中心。
- 林毓芬(1997)。人本心理學“愛己”之探究及其擴展與應用。台灣神學論刊,19,173-184。
- 春山茂雄(2002)。腦內革命(魏珠恩譯)。台北:創意力。(原著出版於1996)。
- 洪若和(1991)。存在主義治療法。載於王麗斐等譯,諮商與心理治療的理論與實施(頁239-286)。台北:心理。
- 孫志麟(1999)。教師自我效能:有效教學的關鍵。教育研究資訊,7(6),170-187。
- 張春興(1989)。張氏心理學辭典。台北:東華。
- 張美華、簡瑞良(2006)。直觀教學法在融合教育教師工作壓力調適訓練效果之研究。載於嘉義大學特殊教育學系主編,國立嘉義大學2006年特殊教育國際學術研討會論文集(頁47-72)。嘉義:國立嘉義大學。
- 張蕊苓(1991)。個人中心治療法。載於王麗斐等譯,諮商與心理治療的理論與實施(頁287-322)。台北:心理。
- 郭為藩(1992)。人文主義的教育信念。台北:五南。
- 郭峰偉(2000)。國中教師工作壓力與教師效能關係之研究。未出版之碩士論文,國立成功大學,台南。
- 郭耀輝(2004)。國民小學教師工作壓力與職業倦怠關係之研究。未出版之碩

- 士論文，國立屏東師範學院，屏東。
- 陳玉芳（1998）。從人本心理學到超個人心理學的思索—中西方心理治療之融合。應用倫理研究通訊，7，30-34。
- 陳美玉（2000）。師生合作反省教學在師資培育上運用之研究。教育研究資訊，8(1)，120-133。
- 陳國泰（2003）。教師的實際知識及其對師資培育的啟示。教育研究，11，181-192。
- 鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18(2)，1-20。
- 鈕文英（2003）。融合教育的理念與作法：課程與教學規畫篇。高雄：國立高雄師範大學特教中心。
- 馮觀富（2005）。情緒心理學。台北：心理。
- 黃宏建（2002）。台中縣國中教師工作壓力之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化。
- 黃志雄（2005）。特殊教育教師的壓力調適與成長團體之研究。特殊教育與復建學報，13，121-148。
- 黃淑苓（1997）。國內教師信念研究的現況與未來展望。興大人文社會學報，6，135-152。
- 黃智慧（2003）。減緩教師工作壓力之行動研究。未出版之碩士論文，國立台中師範學院，台中。
- 黃義良（2000）。國中小初任教師工作壓力與調適取向之研究。國民教育研究學報，6，269-298。
- 黃瑋苓（2005）。國小融合教育班教師工作壓力與其因應策略之研究。身心障礙研究，3，201-215。
- 楊坤堂（2000）。情緒障礙與行為異常。台北：五南。
- 廖居治（2005）。從教師教學信念談師資培育機構應有的作為，研習資訊，22(3) 89-94。
- 歐用生（2001）。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 鄭媛文（2005）。桃園縣國小資源班教師工作壓力與工作滿意度相關之研究。未出版之碩士論文，私立中原大學，桃園。
- 韓玉芬（2004）。初任教師工作壓力因應歷程之質的研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學，台北。
- 魏麗敏、黃德祥（1995）。諮商理論與技術。台北：五南。

- Barkham, M., & Shapiro, D. A. (1990). Brief psychotherapeutic interventions for job-related distress: A pilot study of prescriptive and exploratory therapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 3(2), 133-147.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Brazier, D. (1995). *Zen therapy: Transcending the sorrows of the human mind*. NY: John Wiley & Sons.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2004)。挫折復原力 (洪慧芳譯)。台北：天下雜誌。(原著出版於 2004)。
- Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J. R., & Miller, M. D. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality*, 7(3), 143-155.
- Chaplin, J. P. (1985). *Dictionary of psychology*. New York, NY: A LAUREL Book.
- Cross, B. E. (1997). Self-esteem and curriculum: Perspectives from urban teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 70-91.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.
- Ford, G. G., & Procidano, M. E. (1990). The relationship of self-actualization to social support, life stress, and adjustment. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 18(1), 41-51.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- Glasser, W. (1986). *The basic concepts of reality therapy (chart)*. Canoga Park, CA: Institute for Reality Therapy.
- Goodwin, S. G. (1999). Developing self-esteem in physical education. *Physical Educator*, 56(4), 210-214.
- Kleinke, C. L. (1998)。健康心理管理—跨越生活危機 (曾華源、郭靜晃譯)。

- 台北：揚智文化。(原著出版於1998)。
- Klesse, E. J. (1994). *The third curriculum II. Student activities*. Reston, VA: National Association of Secondary Principals.
- Lloyd, J. W., & Kauffman, J. M. (1995). What less restrictive placements require of teachers. In J. M. Kauffman, J. W. Lloyd, D. P. Hallahan, & T. A. Astuto (Eds.), *Issues in educational placement: Students with emotional and behavioral disorders* (pp. 317-334). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education, 18*(2), 121-128.
- McLaughlin, M. J., & Schofield, P. F. (1999). Educational reform: Issues for the inclusion of students with disabilities. In M. J. Coutinho & A. C. Repp (Eds.), *Inclusion: The integration of students with disabilities* (pp.37-58). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Merry, T. (1997)。人本心理學入門：真誠關懷（鄭玄藏譯）。台北：心理。(原著出版於1995)。
- Nevis, E. C. (2005)。完形治療：觀點與應用（蔡瑞峰、黃進南、何麗儀譯）。台北：心理。(原著出版於2000)。
- Peale, N. V. (2003)。積極思考的力量（張美芳譯）。台北：世潮。(原著出版於1980)。
- Roach, G. M. (2001)。當和尚遇到鑽石（項慧齡譯）。台北：橡樹林。(原著出版於2000)。
- Romano, M. E. (2006). “Bumpy Moments” in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education, 22*, 973-985.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rowan, J. (1990)。人本心理治療進階（李執中編譯）。台北：大洋。(原著出版於1983)。
- Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). *Inclusive education for the 21st century—A new introduction to special education*. Belmont, CA:

- Wadsworth/Thomson Learning.
- Schine, J. (1991). *Connections: Service learning in the middle grades*. New York, NY: City University of New York.
- Servan-Schreiber, D. (2005)。蒸發憂鬱：壓力、焦慮和憂鬱的痊癒之道（莊雅惠、鄧家均譯）。台北：靈鷲山般若。（原著出版於2003）。
- Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. London, New York: Guilford Press.
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly, 10*, 139-151.
- Street, S., & Isaacs, M. (1998). Self-esteem: Justifying its existence. *Professional School Counseling, 1*(3), 46-50.
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 235-238.
- Tloczynski, J., & Tantriella, M. (1998). A comparison of the effects of Zen breath meditation or relaxation on college adjustment. *Psychologia, 41*, 32-43.
- Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence, 22*, 567-572.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education, 14*, 38-56.
- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education, 31*(3), 157-162.
- Winograd, K. (2000). *The emotional uncertainties of teaching: A missing link in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446 049).
- Yeh, Y. C. (2006). The interactive effects of personal traits and guided practices on preservice teachers' changes in personal teaching efficacy. *British Journal of Educational Technology, 37*(4), 513-526.